

Fiechter, Ursula; Arnaldi, Ursula

## **Vielfältigkeit der Unterrichtspraxis. Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem im jahrgangsübergreifenden Unterricht**

*E-Beiträge zur Lehrerbildung* (2013) 2, 16 S.



Quellenangabe/ Reference:

Fiechter, Ursula; Arnaldi, Ursula: Vielfältigkeit der Unterrichtspraxis. Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem im jahrgangsübergreifenden Unterricht - In: E-Beiträge zur Lehrerbildung (2013) 2, 16 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-146308 - DOI: 10.25656/01:14630

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-146308>

<https://doi.org/10.25656/01:14630>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

# E-BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

2 / 2013

# VIELFÄLTIGKEIT DER UNTERRICHTS- PRAXIS



**Autorinnen:**  
**Ursula Fiechter, Ursula Arnaldi**

# VIELFÄLTIGKEIT DER UNTERRICHTS- PRAXIS

Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem  
im jahrgangsübergreifenden Unterricht

## > Summary

Im Kanton Bern werden annähernd 50 Prozent der Schulklassen auf der Primarstufe als Mehrjahrgangsklassen geführt. Im letzten Semester ihrer Ausbildung planen Studierende der PHBern in einem Wahlmodul im Auftrag von praktizierenden Lehrpersonen Unterrichtseinheiten für altersdurchmischten Unterricht.

Bei der Unterrichtsplanung sollen die vermittelten Ausbildungsinhalte berücksichtigt werden, d.h. die Studierenden orientieren sich an den Desiderata der Unterrichtsforschung und den fachdidaktischen Diskussionen sowie an den empirischen Ergebnissen zum altersdurchmischten Lernen. Die Inhalte der Ausbildung werden im Berufsfeld gelegentlich als praxisfern wahrgenommen.

Anhand von zwei Planungsarbeiten von Studierenden wird diese Schwierigkeit beschrieben. Die Erfahrungen mit dem Modul zeigen, dass verschiedene Formen der Zusammenarbeit mit dem Berufsfeld gesucht werden müssen.







# altersdurchmischte Theorie-Praxis Unterricht jahrgangsübergreifend Mehrjahrgangsklassen Lernen

## 1 Herausforderung Mehrjahrgangsklasse

Im Kanton Bern werden auf der Primarstufe annähernd 50 Prozent der Regelklassen der öffentlichen Volksschule als Misch- oder Mehrjahrgangsklassen geführt. Die Wahrscheinlichkeit, dass Studierende nach ihrer Ausbildung an der PHBern in einer Klasse mit mehreren Jahrgängen unterrichten werden, ist somit relativ hoch. Dies bedeutet, dass in der Grundausbildung auf entsprechende Unterrichtsformen eingegangen werden muss.

So führen einerseits viele Studierende im Laufe der dreijährigen Ausbildung Praktika bei Lehrpersonen durch, die Mehrjahrgangsklassen unterrichten. Andererseits wird in der Ausbildung davon ausgegangen, dass Schulklassen generell eine grosse Leistungsheterogenität aufweisen. Dies bedeutet, dass Studierende lernen müssen, im Sinne der adaptiven Lehrkompetenz (Beck et al., 2007; Adamina, 2010b) auf Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen einzugehen. Damit verfügen sie über Grundlagen, die sie auch für den Unterricht in Mehrjahrgangsklassen benötigen.

Obwohl Studierende Praktika in Mehrjahrgangsklassen durchlaufen und im Rahmen der Module der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik lernen, in heterogenen Klassen die Lernvoraussetzungen der Lernenden zu erheben, differenzierende Lernangebote zu entwickeln und die Lernergebnisse zu beurteilen, haben sie grossen

Respekt vor dem Unterricht in einer Mehrjahrgangsklasse. Sie fürchten vor allem den enormen organisatorischen Aufwand für die Vorbereitung.

In der Regel gehen sie davon aus, dass sie den Unterricht innerhalb der Klassen abteilungsweise nach Schuljahren getrennt durchführen müssen. An solchen Vorstellungen wird deutlich, dass die Herausforderung für die Studierenden darin besteht, das Denken in Jahrgängen zu überwinden. Zwar sieht die aktuelle Diskussion in der Allgemeinen Didaktik und in den Fachdidaktiken von solch starren curricularen Kategorien zunehmend ab. Die Studierenden berichten allerdings häufig, dass sie in den Praktika, besonders in den Fächern Deutsch, Mathematik und Französisch, Mehrjahrgangsklassenunterricht erleben, der abteilungsweise nach Jahrgängen stattfindet.

Die Lehrmittel sind entsprechend für die einzelnen Schuljahre konzipiert. Am ehesten findet der Unterricht in den gestalterischen Fächern, im Sachunterricht (Natur-Mensch-Gesellschaft, NMG) sowie in den Fächern Musik und Sport in jahrgangsübergreifenden Gruppen statt. Im Modul «Unterricht in Mehrjahrgangsklassen» sollen deshalb das altersdurchmischte oder jahrgangsübergreifende Lernen und die entsprechende Unterrichtsorganisation fokussiert werden. Dabei orientieren wir uns an empirischen Ergebnissen zum altersdurchmischten Lernen sowie an der Diskussion über Aufgabenkulturen in den Fachdidaktiken.



Für die Konzeption des Moduls ist es uns wichtig, dass die Studierenden möglichst authentische Unterrichtssituationen planen. Daher sehen wir vor, dass sie von erfahrenen Lehrpersonen, die in Mehrjahrgangsklassen unterrichten, einen Planungsauftrag für eine Unterrichtseinheit erhalten.

Diese Lehrerinnen und Lehrer haben aufgrund ihrer Erfahrungen eigene, unterschiedliche Routinen im Umgang mit der Situation der Mehrjahrgangsklasse entwickelt. Dadurch gehen wir das Risiko ein, dass die Vorgaben des Moduls mit diesen Routinen nicht immer korrespondieren, unsere Aufträge vielleicht sogar als praxisfern eingeschätzt werden (vgl. Stern, 2009, S. 364). In der Ausbildung können wir jedoch nicht hinter die Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung und der wissenschaftlich fundierten Fachdidaktiken zurückfallen, ohne unglaublich zu werden.

Die Studierenden müssen also bei der Unterrichtsplanung für Mehrjahrgangsklassen auf Kompetenzen, die sie in der Ausbildung erworben haben, zurückgreifen und diese an die konkrete Unterrichts- und Klassensituation der Lehrperson adaptieren. Die Unterrichtsplanungen werden im Rahmen kleiner Kolloquien vorgestellt und mit Lehrpersonen, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern diskutiert. Wenn sich zeigt, dass die Umsetzung als realistisch eingeschätzt wird und die Lehrpersonen zudem Impulse für die Weiterentwicklung von Unterricht erhalten, haben wir

unser Ziele erreicht. Es gehört auch zu den Aufgaben der pädagogischen Hochschulen, im Berufsfeld Entwicklungsprozesse anzuregen (vgl. Oelkers & Oser, 2001, S. 130).

Im Folgenden stellen wir die Konzeption unseres Wahlmoduls «Unterricht in Mehrjahrgangsklassen» vor und diskutieren am Beispiel von zwei Planungsarbeiten von Studierenden, wie diese den Auftrag umsetzen und welche Schwierigkeiten und Chancen damit verbunden sind.

## 2 Das Modul «Unterricht in Mehrjahrgangsklassen»

Das von uns angebotene Modul findet im sechsten Semester der Ausbildung statt. Die Studierenden befinden sich somit im letzten Semester des Studiums zur Lehrperson für die Vorschulstufe und Primarstufe. Es handelt sich um ein Wahlmodul im Umfang von zwei ECTS-Punkten. Das Modul haben wir bereits mehrmals angeboten und über die Jahre hinweg weiterentwickelt. Im vorliegenden Beitrag wird erläutert, welche Überlegungen für die Konzeption des Moduls bei der letzten Durchführung im Frühjahrssemester 2012 leitend waren.

Aus den bisherigen Durchführungen können wir die Bedürfnisse der Studierenden recht gut einschätzen. Jeweils in der ersten Sitzung erheben wir ihre Erwartungen und Unterrichtserfahrungen in Mehrjahrgangsklassen. Es zeigte sich auch

diesmal, dass einige Studierende während ihrer Schulzeit selber in Mehrjahrgangsklassen unterrichtet wurden. Sie schildern dies rückblickend als positive Erfahrung. Ein Teil der Studierenden kennt Mehrjahrgangsklassenunterricht aus Praktika. Im Frühjahr 2012 verfügte rund ein Drittel der Modulteilnehmenden über entsprechende Erfahrungen. Da der Arbeitsaufwand für die Planung des Unterrichts und die Auseinandersetzung mit den entsprechenden Lehrmitteln für mehrere Stufen gleichzeitig als hoch eingeschätzt wird, wünschen sich die Studierenden im Modul eine Auseinandersetzung mit Unterrichtsformen, die das altersdurchmischte Lernen begünstigen, und Planungshilfen für die Organisation des Unterrichts mit mehreren Jahrgängen. Entsprechend ausgerüstet können sie sich vorstellen, später eine Mehrjahrgangsklasse zu unterrichten. Aus unserer Sicht geht es im Modul wesentlich darum, bisherige Ausbildungsinhalte aufzugreifen und für die spezifische Situation des Unterrichts in Mehrjahrgangsklassen weiterzuentwickeln.

Der Unterricht in einer Mehrjahrgangsklasse ist für Lehrpersonen herausfordernd. Die Unterschiedlichkeit der Lernenden bezüglich Leistungs- und Lernvermögen ist deutlich erkennbar, die Notwendigkeit der Individualisierung und Differenzierung im Unterricht wird offensichtlich. Es gilt, das Denken in Schuljahrgängen zu überwinden und stärker von den – letztlich jahrgangsunabhängigen – individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auszugehen (vgl. Laging, 2007). Metastudien und Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung (vgl. Marsolek, 2003) weisen jedoch darauf hin, dass altersdurchmischte Gruppen noch nicht für guten Unterricht bürden.

Zentrale Komponenten für erfolgreiches Lernen der Schülerinnen und Schüler sind die Adaptivität des Unterrichts und die Qualität der Aufgabenstellungen (vgl. Carle & Metzen, 2008, S. 97 ff.; Wannack, 2009, S. 5). Diese Erkenntnisse sollen im Modul berücksichtigt werden, indem sich die Studierenden sowohl mit pädagogischen Erwartungen und empirischen Ergebnissen in Bezug auf das altersdurchmischte Lernen als auch mit den aktuellen fachdidaktischen Diskursen und mit der Qualität von Lernaufgaben auseinandersetzen. Als Leistungsnachweis formulieren wir einen

Planungsauftrag für die Konzeption eines Unterrichtsarrangements, welches die Studierenden in Gruppen entwickeln. Den Auftrag für die Unterrichtsplanung erhalten sie von einer Lehrperson, die in einer Mehrjahrgangsklasse unterrichtet. Diese wird über die Ziele und den Verlauf des Moduls informiert und erteilt den Studierenden im Anschluss an eine Hospitation in ihrer Klasse einen Planungsauftrag für eine Unterrichtseinheit in einem Fach im Umfang von ungefähr dreimal zwei Lektionen.

Es ist von Anfang an klar, dass die Studierenden die Planungen nicht in den Klassen der betreffenden Lehrpersonen umsetzen können, da vom Modul und vom Semesterverlauf her keine Zeit zur Verfügung steht. Die Lehrpersonen erteilen einen Planungsauftrag für eine Einheit, die sie – je nach Bedarf – im Jahresverlauf selbst durchführen werden.

Der Auftrag ist authentisch, da er den Lehrpersonen tatsächlich von Nutzen sein kann und auf eine reale Unterrichtskonstellation bezogen ist. Die Studierenden können die Lehrpersonen ein Stück weit von der Vorbereitung entlasten und gleichzeitig von deren Erfahrungen profitieren. Im Idealfall präsentieren die Studierenden neue Ideen und motivieren die Lehrpersonen, ein Thema im Unterricht auf neue Art anzugehen.

Bei der Planung der Unterrichtseinheit greifen die Studierenden auf die Unterrichtskonzepte zurück, die sie in den Fachstudien/Fachdidaktiken bereits erarbeitet haben, und beziehen ihre Unterrichtserfahrungen aus den Praktika mit ein. Ihre Überlegungen müssen zudem an die spezifische Unterrichtskonstellation der Lehrperson adaptiert werden. Gleichzeitig setzen sie sich mit der Diskussion über jahrgangsübergreifendes Lernen auseinander und ziehen den fachspezifischen Diskurs in ihre Überlegungen mit ein. Die jeweiligen «Eigenlogiken» müssen sie zu einer stimmigen Unterrichtsplanung verknüpfen (vgl. Forneck, 2009, S. 211). Die Studierenden dokumentieren ihre Unterrichtsplanungen und präsentieren sie an einer Sitzung, zu der sowohl die Lehrpersonen wie auch die Fachdozierenden eingeladen werden. Von der Präsentation und der anschließenden Diskussion erhoffen wir uns für alle Beteiligten Rückmeldungen aus verschiedenen Perspektiven.



Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen formulierten wir für das Wahlmodul folgende Kompetenzen, die mit dem von uns festgelegten Leistungsnachweis überprüft werden:

Die Studierenden können

1. exemplarisch Unterrichtsarrangements in Mehrjahrgangsklassen planen, die von Lernenden in jahrgangsübergreifenden/altersdurchmischten Gruppen in unterschiedlicher Vertiefung entsprechend ihren Kenntnissen und Fähigkeiten bearbeitet werden;
2. bei der Planung auf bisherige (fach)didaktische Erfahrungen und Ausbildungsinhalte zurückgreifen und die fachspezifischen Herausforderungen einbeziehen.

Für die Lernbegleitung orientieren wir uns lose am Konzept der Kognitiven Meisterlehre (vgl. Adamina, 2010b). Wir gehen davon aus, dass die Studierenden im sechsten Semester weitgehend selbstständig arbeiten können, nur noch vereinzelt Inputs benötigen oder nur punktuell Begleitung wünschen. Die Arbeit im Wahlmodul erfolgt für die Studierenden in vier aufeinander aufbauenden Phasen, die wir im Folgenden beschreiben.

## 2.1 Auseinandersetzung mit ausgewählter Literatur

Die Studierenden erhalten bereits vor der ersten Sitzung von den Modulverantwortlichen einen Arbeitsauftrag. Die Lektüre ausgewählter Literatur (Laging, 2007; Gläser, 2007; Marsolek, 2003) soll ihre Vorstellungen von Mehrjahrgangsklassenunterricht relativieren respektive auf eine empirische Grundlage stellen. Anhand der Texte erarbeiten sie Thesen, die aus ihrer Sicht die Herausforderung des Unterrichtens in Mehrjahrgangsklassen treffend darlegen. In der ersten Modulsitzung werden diese Thesen diskutiert.

Den Studierenden wird deutlich, dass der Unterricht in Mehrjahrgangsklassen nach Unterrichtsformen verlangt, welche den Schülerinnen und Schülern individuelles und kooperatives Lernen ermöglichen. In Gruppen diskutieren sie über Lehr- und Lernformen, mittels welcher das altersdurchmischte Lernen gefördert und somit die Leistungsheterogenität der Lerngruppe für das Lernen genutzt werden kann. Dabei wird ihnen

bewusst, dass diese Formen auch für den Unterricht an einer Jahrgangsklasse bedeutsam sind. Die Studierenden notieren in einem nächsten Schritt Fragen zur Planung und Vorbereitung von Mehrjahrgangsklassenunterricht, die sich aus der Lektüre oder aus ihren Erfahrungen ergeben.

In einer weiteren Modulsitzung werden diese Fragen mit einer Lehrperson, die über langjährige Unterrichtserfahrung in Mehrjahrgangsklassen verfügt, diskutiert. Sie gibt den Studierenden Einblick in ihre Planungsschritte und ihre Unterrichtsgestaltung und weist auf Stolpersteine, aber auch auf die Chancen dieser Unterrichtsform hin. Anschliessend organisieren die Studierenden in Zweier- oder Dreiergruppen selbstständig eine Hospitation in einer Mehrjahrgangsklasse.

## 2.2 Hospitieren in einer Mehrjahrgangsklasse und Planen einer Unterrichtseinheit

Bei der Hospitation können die Studierenden exemplarisch Einblick nehmen, wie der altersdurchmischte Unterricht in einer Mehrjahrgangsklasse organisiert und arrangiert wird. Die Lehrperson orientiert über die Lernvoraussetzungen der Lernenden und die von ihr bevorzugten Lernformen, die altersdurchmischtes Lernen besonders gut unterstützen. Anschliessend wird den Studierenden ein Planungsauftrag für eine Unterrichtseinheit in einem ausgewählten Schulfach erteilt.

Die Herausforderung besteht darin, eine Unterrichtseinheit zu planen, in der die Lernenden in altersgemischten Gruppen in unterschiedlicher Vertiefung ihren Kenntnissen und Fähigkeiten entsprechend arbeiten können. Zudem müssen sich die Studierenden mit dem vorgegebenen Schulfach auseinandersetzen, die Lehrmittel beiziehen und sich mit der Entwicklung von guten Lernaufgaben befassen.

Um die Studierenden bei der Planung der Unterrichtseinheit zu unterstützen, greifen wir auf einen Modulinhalt zurück, den sie aus den Fachstudien Natur-Mensch-Gesellschaft, kurz NMG (Sachunterricht) bereits kennen. Anhand von Gesichtspunkten zu Lernaufgaben ([Adamina, 2010a, S. 123](#)) müssen sie die entwickelten Lernaufgaben beschreiben. Damit stellen wir einerseits sicher, dass sie an bisherige Ausbildungsinhalte anknüpfen und dieses Wissen fachspezifisch



anpassen. Andererseits beziehen wir uns damit auf die Diskussion über die Entwicklung einer Aufgabenkultur, die auch im Zusammenhang mit altersdurchmischtem Lernen geführt wird (vgl. Bieber, 2008).

Diese Diskussion greift Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung auf. Es wird davon ausgegangen, dass gute Lernaufgaben «mehrere Zugangsweisen und Lernwege und mehr Eigenständigkeit beim Bearbeiten» [\[Adamina, 2010a, S. 118\]](#) ermöglichen. Dabei sind – so eine Forderung – in die Aufgabenstellung «Methoden der Erkenntnisgewinnung sowie Möglichkeiten des Dialogs und der gemeinsamen Erschließung von Inhalten in Lernpartnerschaften» (ebd.) gezielt aufzunehmen (vgl. auch Stern, 2009, S. 363). Aus unserer Sicht bieten diese Überlegungen eine gute Grundlage, um altersdurchmischte Unterrichtseinheiten vorzubereiten.

Während der Planungsphase treffen sich die Studierenden mindestens einmal mit den Modulverantwortlichen zu einer Besprechung. Es werden Fragen geklärt und bereits entwickelte Lernaufgaben besprochen. Zudem berichten die Studierenden von ihren Erfahrungen bei den Hospitationen.

Es bestätigt sich, dass viele Lehrpersonen den Unterricht jahrgangswise gestalten. Aufgrund der Vorgaben für den Leistungsnachweis des Moduls entsteht für einige Studierende dadurch ein Dilemma. Sie müssen letztlich darauf vertrauen, dass die Modulvorgaben, die sie als theoretisch wahrnehmen, umsetzbar sind und sich bewähren. In den Besprechungen thematisieren wird dieses Dilemma offen und versuchen zu vermitteln. Wir weisen auf die Präsentationen und Diskussionen der Planungen hin, bei denen sowohl Lehrpersonen als auch (Fach-)Dozierende anwesend sein werden. In diesem Rahmen wird sich zeigen, ob die Planungen als umsetzbar und realistisch eingeschätzt werden.

### **2.3 Präsentation und Diskussion der Unterrichtsplanungen**

Die Präsentation der Planungen erfolgt an fünf Abendsitzungen. Pro Sitzung werden zwei Planungen vorgestellt. Zusätzlich zu den Lehrpersonen, welche den Studierenden den Planungsauftrag erteilen, werden Fachdozierende des Instituts eingeladen. Die Studierenden erhalten die Vorgabe, an mindestens zwei Abendveranstaltungen teilzunehmen, und gewinnen somit Einblick in mindestens vier weitere Unterrichtskonzeptionen.



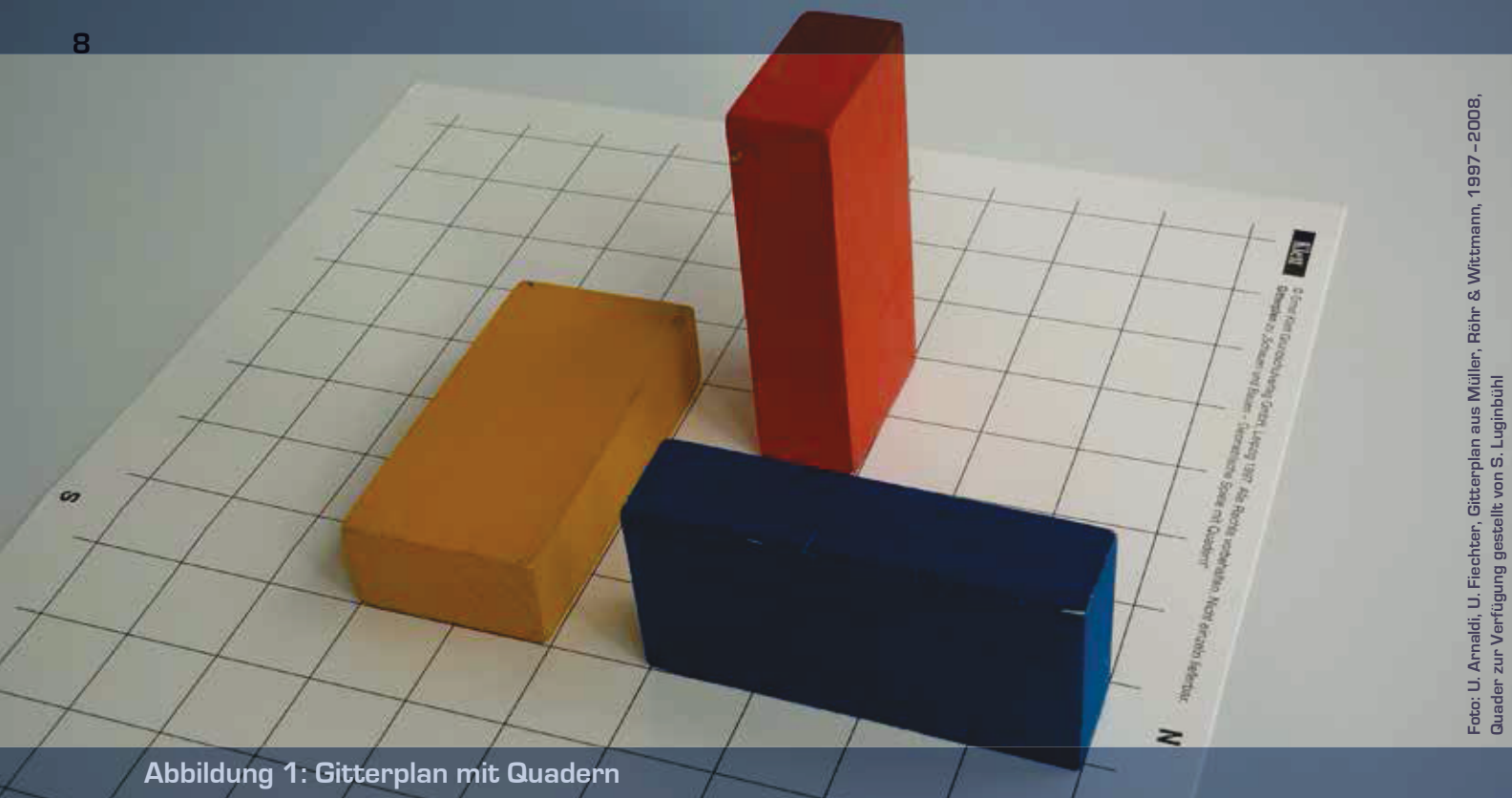


Abbildung 1: Gitterplan mit Quadern

So können wir gewährleisten, dass an jeder Abendveranstaltung zwischen zehn und fünfzehn Personen teilnehmen und die Unterrichtsplanungen aus verschiedenen Perspektiven diskutiert werden. Die Diskussionen mit erfahrenen Lehrpersonen, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern sowie den Mitstudierenden erweisen sich aus der Sicht aller Beteiligten als ergiebig.

Die Lehrpersonen erhalten Einblick in die fachdidaktischen Diskussionen im entsprechenden Schulfach. Die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker werden mit den Überlegungen der Lehrpersonen und den Schwierigkeiten der Studierenden konfrontiert. Die Studierenden erleben übereinstimmende oder abweichende Einschätzungen zur Umsetzbarkeit der Unterrichtseinheiten. Nicht alle Planungen werden von den Lehrpersonen als umsetzbar eingeschätzt.

Einzelne Lehrpersonen werden die Planungen noch an ihre Bedürfnisse anpassen. Umgekehrt weisen die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker gelegentlich darauf hin, dass die Planungen fachlich noch zu wenig abgestützt sind. Einige Lehrpersonen versprechen, die Unterrichtseinheiten durchzuführen und den Studierenden eine Rückmeldung zum Gelingen zu geben.

## 2.4 Dokumentation der Planung

Die Rückmeldungen aus den Präsentationen arbeiten die Studierenden in die schriftliche Doku-

mentation der Unterrichtskonzeption ein. Die fertigen Unterrichtsplanungen werden denjenigen Lehrpersonen überreicht, die den Auftrag erteilten. Den Mitstudierenden werden sämtliche Dokumentationen auf einer Internetplattform zur Verfügung gestellt. Letztlich sollen die Studierenden nicht nur erfahren, wie eine entsprechende Einheit für Mehrjahrgangsklassen exemplarisch geplant werden kann. Ihnen sollen auch möglichst viele Unterlagen zur Verfügung stehen, die sie später als Grundlage für die eigene Unterrichtsvorbereitung nutzen können.

Anhand von zwei Beispielen wird im Folgenden veranschaulicht, wie Studierende den Planungsauftrag umsetzen und dokumentieren.

## 3 Exemplarische Planungen für den Unterricht in Mehrjahrgangsklassen

### 3.1 Geometrie mit Quadern und Gitterplänen: Planung einer Unterrichtseinheit von Corina Freivogel und Helen Zahnd für das Fach Mathematik in einer Mehrjahrgangsklasse des 4. bis 6. Schuljahres

Bei der Hospitation erhalten die beiden Studentinnen einen differenzierten Einblick in den Unterricht in einer Mehrjahrgangsklasse des 4. bis 6. Schuljahres. Die Lehrperson schlägt ihnen für den Planungsauftrag drei verschiedene Themen im Fach Mathematik vor. Die Studentinnen entschei-

den sich für das Thema «Geometrie mit Quadern und Gitterplänen» (vgl. Abbildung 1). Ziel dieser Lerneinheit soll sein, dass die Schülerinnen und Schüler Pläne und Koordinaten erkennen können.

Die Lehrperson zeigt den beiden Studentinnen auf, wie das Thema «Quader und Ansichten» im Schweizer Zahlenbuch (Affolter et al., 2009a, 2010a; Wittmann & Müller, 2008a) vom 4. bis zum 6. Schuljahr aufgebaut ist. Zusätzlich zu den entsprechenden Lernaufgaben hat sie Kopiervorlagen und entsprechende Hinweise aus dem Begleitband des Schweizer Zahlenbuchs (Affolter et al., 2009b, 2010b; Wittmann & Müller, 2008b) zusammengestellt. Ihre zentralen Anliegen für den Mathematikunterricht in Mehrjahrgangsklassen hält die Lehrperson für die Studentinnen zusätzlich zum Planungsauftrag schriftlich fest.

Im Mathematikunterricht versucht sie, ausgewählte Themen zu parallelisieren. Dabei orientiert sie sich an den Lernzielen des Berner Lehrplans (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1995) und wählt geeignete Aufgaben aus den drei Lehrmitteln, den Schweizer Zahlenbüchern der 4., 5. und 6. Klasse, aus. Beim Mathematikunterricht ist es aus der Sicht der Lehrperson wichtig, vom Aufbau des Zahlenbuchs abzuweichen.

Die starre Orientierung am Lehrmittel verhindert eine Öffnung des Unterrichts. Die Einstufung nach Schuljahren bleibt im Unterricht bestehen. Bei der Unterrichtsdurchführung arbeitet die Lehrperson oft in altersdurchmischten, eher leistungshomogenen Lernteams oder Tandems, die sie zusammenstellt. Die Gruppen bleiben über eine längere Zeit bestehen. Damit kann sich eine Gruppenstruktur bilden, die Schülerinnen und Schüler lernen, miteinander zu arbeiten. Die Erfahrungen der Lernenden werden genutzt, indem die Lehrperson kooperative Lernformen bewusst anleitet (vgl. Luginbühl, 2012).

Auf der Basis dieser Anregungen und der abgegebenen Arbeitsunterlagen vertiefen sich die Studentinnen in das Thema und stellen eine Grobplanung für die Lerneinheit zusammen. Die Lernziele und die Lernaufgaben entnehmen sie den Schweizer Zahlenbüchern der 4. bis 6. Klasse, stellen sie neu zusammen und ergänzen sie durch weitere Aufgaben (vgl. Freivogel & Zahnd, 2012, S. 10).

Aufgrund der ausführlichen Hinweise und der bereitgestellten Materialien beginnen die Studentinnen, die Unterrichtseinheit Mathematik zu planen. Die bestehenden Lernteams und Lerntandems, die sich im Unterricht der Lehrperson bewähren, beziehen sie in die Planung ein. Sie differenzieren die Lernaufgaben für die Lernenden bewusst nach deren Lernvoraussetzungen (und nicht nach Schuljahr). Die Lernaufgaben beschreiben sie in ihrer Dokumentation anhand der vorgegebenen acht Gesichtspunkte für die Konstruktion von Lernaufgaben (Adamina, 2010a, S. 123; vgl. Freivogel & Zahnd, 2012, S. 7–9).

Die Unterrichtseinheit gliedern die Studentinnen in drei Themenbereiche zu je drei Lektionen, die sie Block 1, Block 2 und Block 3 nennen:

#### Block 1: Quaderansichten

1. Einstieg: freies Legen mit drei Quadern.
2. Quader im Grundriss (im Plan) aufstellen und von allen Seiten betrachten. Karten mit Seitenansichten zuordnen.
3. Quader im Grundriss aufstellen und die vier Seitenansichten zeichnen.
4. Vier Seitenansichten sind vorgegeben: Grundriss zeichnen (mit oder ohne Nachlegen).
5. Selber Aufgaben erfinden.

> Es stehen wahlweise Übungsaufgaben und Vertiefungsaufgaben zur Verfügung.

#### Block 2: Quader kippen, Wege suchen

1. Einstieg: Quader kippen, Weg auf Gitterplan einzeichnen.
2. Kippbewegungen mit Richtungsangaben ausführen (oben, links, rechts, unten/Norden, Osten, Süden, Westen).
3. Weg vom Start zum Ziel finden.
4. Rätsel erfinden (mit mehreren Quadern).

> Schwierigkeitsgrad erhöhen: Kippen nur in der Vorstellung.

#### Block 3: Koordinaten bestimmen

1. Einstieg: Einführung Koordinaten, Formendiktat.
2. Spiel (Schiffe versenken).

> Dieser Block findet unabhängig vom Zahlenbuch statt und wird nicht von allen Schülerinnen und Schülern durchgeführt.

Die Dokumentation der Studentinnen zeigt, dass sie bei den einzelnen Themen die Differenzierung von Lernaufgaben nach unterschiedlichen Anforderungsniveaus berücksichtigen. Es werden zu jedem Thema Zusatzaufgaben angeboten. Zudem werden die Schülerinnen und Schüler darauf aufmerksam gemacht, wie sie den Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung erhöhen können. Den Lernenden werden Quader und Gitterpläne zur Verfügung gestellt. Sie entscheiden selber, ob sie dieses Material nutzen wollen. Dadurch werden verschiedene Lernzugänge ermöglicht.

Zu jedem Thema gibt es einen gemeinsamen Einstieg. Anschliessend wählen die Schülerinnen und Schüler aus, mit welchen Aufgaben sie sich beschäftigen wollen. Die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler wird unterstützt.

Beim dritten Thema steht den Lernenden nach dem Einstieg eine spielerische Vertiefung zur Verfügung. Es kann aber auch sein, dass sie zu einer Lernaufgabe aus dem ersten oder zweiten Themenbereich zurückkehren und sich nochmals

vertiefter mit einer bereits bekannten Lernaufgabe auseinandersetzen ([vgl. Freivogel & Zahnd, 2012, S. 11-14](#)).

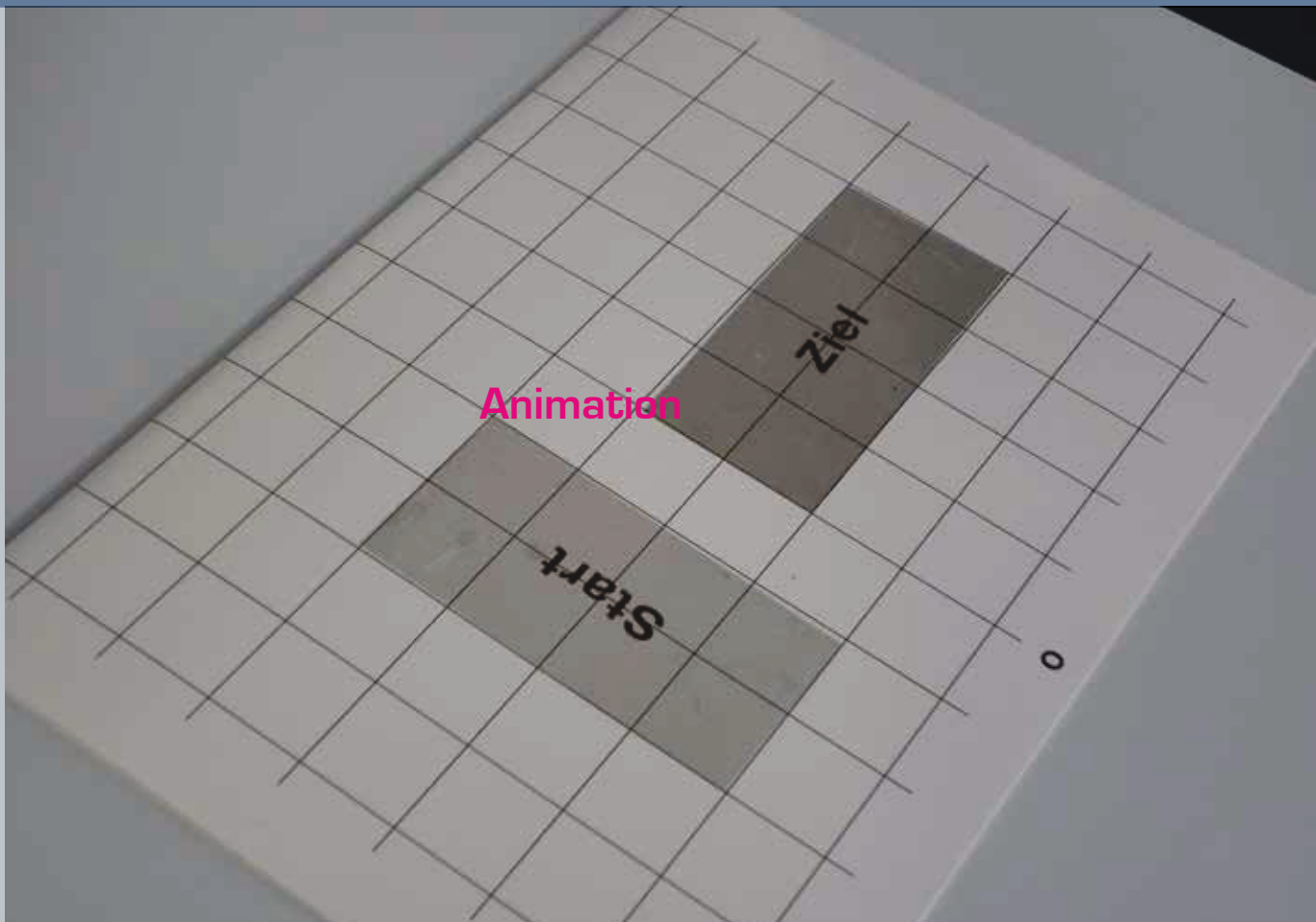
Im letzten Teil der Arbeit halten die Studentinnen Rückschau und stellen die aus ihrer Sicht gewonnenen Erkenntnisse dar ([vgl. Freivogel & Zahnd, 2012, S. 15](#)).

Bei der Präsentation der Planung können die Anwesenden einzelne Lernaufgaben ausprobieren und nachvollziehen (vgl. Abbildung 2). ([Affolter et al., 2010b, S. 59](#)).

In der Diskussion wird erörtert, wie die Lernenden bei der Lösung dieser Aufgaben unterstützt und begleitet werden. Den Beteiligten wird bewusst, dass diese Aufgaben weit mehr umfassen, als auf den ersten Blick vermutet wird. Für die Vertiefung der einzelnen Lernaufgaben kann deutlich mehr Zeit eingesetzt werden.

Eine wichtige Erkenntnis für die anwesenden Studierenden ist, dass individualisiertes Lernen nicht

Abbildung 2: Bildabfolge der Lösung zu Aufgabe Nr. 4c aus dem Schweizer Zahlenbuch 6





gleichbedeutend mit Alleine-Lernen ist. Die Unterrichtsorganisation der Lehrperson mit den leistungshomogenen, stufenübergreifenden Teams verdeutlicht dies eindrücklich.

Während der Präsentation und der Diskussion zur Planung wird erfahrbar, worin die Herausforderungen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts konkret bestehen und wie sie bewältigt werden können. Deutlich wird dabei, dass in Bezug auf altersdurchmischte Lerneinheiten noch viel Entwicklungsarbeit geleistet werden muss. Mit der Zeit – so der Tenor der Diskussion – stehen der Lehrperson allerdings immer mehr Lehrmittel und Lernaufgaben, die für Mehrjahrgangsklassen konzipiert sind, zur Verfügung. Der Planungsaufwand wird sich für die Lehrpersonen entsprechend reduzieren.

### **3.2 Der Feuervogel: Planung einer Unterrichtseinheit von Sara Frei und Melinda Carvalho für das Fach Textiles Gestalten im Halbklassenunterricht in einer Mehrjahrgangsklasse des 1.–3. Schuljahres**

Die Studentinnen erhalten im Anschluss an ihre Hospitation von der Lehrperson den Auftrag, den Schülerinnen und Schülern der 1. bis 3. Klasse das Häkeln beizubringen. Die Lehrperson sieht vor, dass die Lernenden Luftmaschen häkeln und daraus einen Vogel anfertigen. Sie zeigt den beiden Studentinnen ein Beispiel eines aus Luftmaschen gehäkelten Vogels. Die Lerngruppe wird als sehr heterogen geschildert. Je drei Schülerinnen und Schüler besuchen das erste, das zweite und das dritte Schuljahr. Noch nicht alle Kinder können Lesen und Schreiben.

Die Studentinnen formulieren bei der Besprechung mit den Modulverantwortlichen ihre Überlegungen und Bedenken zum erteilten Planungsauftrag. Sie möchten bei der Planung der Lernaufgabe nicht von einem Verfahren (Häkeln) ausgehen. Vielmehr stellen sie sich vor, den Lernenden eine Problemstellung zu präsentieren, wie ihnen dies in der Fachdidaktik Textiles Gestalten vermittelt wurde. Die Studentinnen möchten die Lernenden anschliessend in altersdurchmischten Gruppen möglichst selbstständig arbeiten lassen. Die Gruppen sollen sich gemeinsam mit einer formulierten Problemstellung, entsprechend ihren individuellen Fähigkeiten und Fertig-

keiten, auseinandersetzen können. Letztlich soll aber doch jede Schülerin und jeder Schüler ein eigenes Produkt herstellen. Dabei nehmen die Studentinnen die Idee des Vogels der Lehrperson auf. Sie haben in ihren Praktika die Erfahrung gemacht, dass dies für die Lernenden wichtig ist. Das Produkt soll zudem einen Zweck haben. Der Feuervogel soll als Muttertagsgeschenk dienen.

Ihre Überlegungen diskutieren die Studentinnen zusätzlich mit der Fachdozentin und erhalten weitere Hinweise. Der Auftrag der Lehrperson dient dabei als Grundlage, erhält jedoch eine neue Ausrichtung. Wie bereits erwähnt, planen die Studentinnen eine Unterrichtseinheit, bei der nicht das Verfahren (Häkeln), sondern eine Problemstellung im Vordergrund steht. Bei der Formulierung der Lernziele orientieren sie sich an den Vorgaben des Berner Lehrplans zu den Teilbereichen und Aspekten des Textilen Gestaltens ([Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1995, GES 9](#)):

- Gestalterische Aspekte: Form, Farbe, Struktur, Textur;
- Prozess: Problemstellung, Arbeitshaltung und Teamfähigkeit;
- Technologischer Aspekt: Material, Werkzeuge, Geräte, Verfahren ([vgl. Frei & Carvalho, 2012, S. 10 f.](#)).

Für die Umsetzung der Unterrichtseinheit «Der Feuervogel» werden drei Doppellektionen eingeplant. Ausgehend von der Fachdidaktik zum Textilen Gestalten, wie sie am Institut vermittelt wird, entwickeln die Studentinnen eine Lernaufgabe in Form einer Problemstellung ([vgl. Frei & Carvalho, 2012, S. 7–9](#)).

Auf dieser Grundlage planen sie die Unterrichtseinheit. Sie sehen vor, dass die Lernenden mit der Geschichte «Der Feuervogel» (Gust, 2009; [vgl. Abbildung 3](#)) in das Projekt eingeführt werden.

Nachdem die Unterrichtseinheit mit der Geschichte eröffnet worden ist, sollen jahrgangsübergreifende Dreiergruppen gebildet werden. Die Gruppen ermöglichen es, dass unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Bewältigung der Problemstellung vorhanden sind und die Lernenden sich somit gegenseitig helfen und Ideen austauschen können. Die Lernenden sollen die Problemstellung als schriftlichen Auftrag erhalten ([vgl. Frei & Carvalho, 2012, S. 16 ff.](#)).



Abbildung 3: Buch «Der Feuervogel» (Gust, 2009, o.S.)

Da die meisten Schülerinnen und Schüler der Unterstufenklasse lesen können, ist es aus der Sicht der Studentinnen möglich, der jahrgangsübergreifenden Gruppe Aufträge schriftlich zu erteilen. Die Problemstellung ist mit der Geschichte des Feuervogels verknüpft. Die Lernenden sollen dem Feuervogel die verlorene Feder ersetzen. Diese wird aus Luftmaschenketten gehäkelt (vgl. Abbildung 4).

In der ersten Doppellektion setzen sich die Lernenden mit der Problemstellung auseinander und entwerfen ihren eigenen Feuervogel (vgl. Abbildung 5).

In der zweiten Doppelstunde werden die Lernenden in das Verfahren des Häkelns eingeführt und beginnen, ihren Entwurf des Feuervogels umzusetzen. In der dritten Doppellektion wird der Feuervogel fertiggestellt und im Plenum präsentiert (vgl. Frei & Carvalho, 2012, S. 12–15).

Im Rückblick halten die Studentinnen fest, dass sie sich der Herausforderung gestellt haben, eine

Unterrichtseinheit zu entwickeln, in der die fachdidaktischen Anliegen und die Grundlagen des Unterrichtens in Mehrjahrgangsklassen berücksichtigt werden. Um dies zu leisten, nehmen sie den Auftrag der Lehrperson als Ausgangspunkt und passen ihn ihren eigenen Bedürfnissen und Überzeugungen an. Kritisch merken sie an, dass sie dadurch den Anliegen der Lehrperson nicht ganz entsprochen haben (vgl. Frei & Carvalho, 2012, S. 19).

Bei der Präsentation der Planung zeigt sich die Lehrperson überrascht. Die Planung wirkt auf sie vielschichtig und aufwendig. Sie stellt sich jedoch die Frage, ob die Ideen in einer Unterstufenklasse umsetzbar sind. Daran schließt sich eine angelegte und teilweise kontroverse Diskussion über Fachverständnisse im Textilen Gestalten an. Divergent sind die Vorstellungen auch darin, inwieweit Schülerinnen und Schüler in der Unterstufe bereits kooperativ lernen können. Einige Anwesende argumentieren, dass Lernende der Unterstufe bereits vom Kindergarten her kooperative Lernarrangements gewohnt sind, die in der Mehrjahrgangsklasse berücksichtigt werden können.





Abbildung 4: Luftmaschenketten



Animation

Abbildung 5: Entwürfe und Bilder von Feuer-  
vögeln von Schülerinnen und Schülern

#### 4 Unterschiedliche Unterrichtspraxis

Die Einführung von Mehrjahrgangsklassen oder Mischklassen dient oft dazu, in Schulen Unterrichtsentwicklung anzuregen [Laging, 2007]. Gefragt ist individualisierendes Lernen, das der grossen Leistungsheterogenität von Lerngruppen Rechnung trägt. In diesem Zusammenhang gewinnen die Fachdidaktiken und die damit verknüpften Fachverständnisse an Bedeutung, denn Unterricht ist an Fachinhalte gebunden. In der Unterrichtspraxis von Lehrpersonen werden Mehrjahrgangsklassen oft jahrgangsweise oder werden nur einzelne Schulfächer jahrgangsübergreifend unterrichtet. Zudem stehen nicht alle Lehrpersonen hinter dieser Unterrichtsorganisation. Auch korrespondiert ihr Fachverständnis nicht durchgängig mit aktuellen fachdidaktischen Diskussionen, die an der pädagogischen Hochschule vermittelt werden. Studierende begegnen unterschiedlichen Umsetzungen von Mehrjahrgangsklassenunterricht. Lehrpersonen entwickeln eigene Routinen im Umgang mit der Situation Mehrjahrgangsklasse. Die «Praxis» ist vielfältig und uneinheitlich.



Aus der Sicht von uns Modulverantwortlichen stellt sich damit die Frage, für welche Unterrichtspraxis wir die Studierenden ausbilden. Sollen die Unterrichtsplanungen dem Unterrichts- und Fachverständnis von Lehrpersonen genügen oder müssen sie den Ansprüchen einer wissenschaftlich fundierten Fachdidaktik und Lehr-Lern-Forschung folgen? Diese Frage wird in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als «Theorie-Praxis-Problem» diskutiert (Fraefel, 2012, S. 129). Am Beispiel der zwei vorgestellten Arbeiten möchten wir dazu einige Überlegungen anstellen.

#### 4.1 Übereinstimmung von Ausbildungsinhalten und Unterrichtspraxis der Lehrperson

Bei der Planung «Geometrie mit Quadern und Gitterplänen» wird den Studentinnen von der Lehrperson erläutert, welche Überlegungen für die Unterrichtsorganisation in der Mehrjahrgangsklasse leitend sind. Die Lehrperson gibt ihnen ausführlich Hinweise zu ihrem eigenen Verständnis des Mathematikunterrichts. Sie zeigt ihnen auf, wie sie anhand des Lehrplans des Kantons Bern (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1995) und der Mathematiklehrmittel (Affolter et al., 2009a, 2009b, 2010a, 2010b; Wittmann & Müller, 2008a, 2008b) den Unterricht plant.

Zudem stellt die Lehrperson den Studentinnen weiterführendes Unterrichtsmaterial zur Verfügung. Dadurch werden sie von der Lehrperson so weit vorbereitet, dass sie sich auf die Entwicklung der Lernaufgaben konzentrieren können. In der Dokumentation der Planung wird deutlich, dass die Ausbildungsinhalte und die Unterrichtspraxis der Lehrpersonen sich gut vereinbaren lassen. Die Studentinnen können von den vielfältigen Erfahrungen der Lehrperson profitieren.

Entsprechend fundiert berücksichtigen sie in ihrer Dokumentation die Gesichtspunkte für die Entwicklung von Lernaufgaben [\[vgl. Adamina, 2010a, S. 123\]](#) und verknüpfen diese mit ihrer Planung. In diesem Zusammenhang entsteht kein Theorie-Praxis-Problem. Die Lehrperson hat die verschiedenen Wissensbestände (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, altersdurchmisches Lernen) integriert und kann den Studentinnen als positives Vorbild dienen. Entsprechend beeindruckt zeigten sich diese von deren Unterricht.

#### 4.2 Unterschiedliche Unterrichts- und Fachverständnisse vereinbaren

Im Textilen Gestalten möchte die Lehrperson, dass die Studentinnen eine Unterrichtseinheit planen, in der die Schülerinnen und Schüler das Häkeln lernen und anhand dieses Verfahrens einen Vogel herstellen. Sie erläutert den Studentinnen ihre Überlegungen und zeigt ihnen ein Beispiel. Sie weist auf die unterschiedlichen Voraussetzungen hin, die Schülerinnen und Schüler des ersten bis dritten Schuljahres mitbringen, schildert, wie sie den Unterricht jeweils plant und was ihr dabei wichtig ist. Die Studentinnen nehmen einen Auftrag entgegen, der aus ihrer Sicht den Inhalten und Zielen des Fachbereichs Textiles Gestalten in der Ausbildung widerspricht. Für sie entsteht dadurch ein Theorie-Praxis-Problem.

Die vertiefte Auseinandersetzung mit den Grundlagen der Fachdidaktik Textiles Gestalten führt schliesslich dazu, dass die Studentinnen eine eigenständige Lernaufgabe entwickeln können. Es gelingt ihnen, den Auftrag der Lehrperson neu zu interpretieren und damit den Fokus der Lernaufgabe auf eine Problemstellung und deren Lösungsprozess zu legen, wie dies in der Fachdidaktik Textiles Gestalten gefordert wird. Diese orientiert sich am Ansatz einer Textilen Sachkultur und fokussiert zugunsten des Produkts den gestalterischen Prozess (vgl. Becker, 2005; Fuhrer, 2010).

Die Lehrperson hat ein anderes Fachverständnis und das altersdurchmischte Lernen findet in ihrem Unterricht vor allem als spontanes Helfen und Unterstützen statt. Beide Aspekte berücksichtigen die Studentinnen im Sinne der Ausbildung und bearbeiten auf dieser Grundlage das entstandene Theorie-Praxis-Problem.

Die Logik der Praxis der Lehrperson, die Logik der Fachdidaktik Textiles Gestalten und die Herausforderungen des altersdurchmischten Lernens werden reflektiert und in einer Unterrichtseinheit für Mehrjahrgangsklassen verknüpft.

Die Planungsarbeit und die im Anschluss an die Präsentation geführte Diskussion können die Lehrperson dazu anregen, Elemente des Planungsvorschlags der Studentinnen in ihrem Unterricht auszuprobieren.

## 5 Gemeinsam über Unterricht nachdenken

Bei der Nachbesprechung des Moduls «Unterricht in Mehrjahrgangsklassen» wurde uns Modulverantwortlichen bewusst, wie wichtig der Austausch zwischen Dozierenden, Studierenden und Lehrpersonen ist. Die Konzeption unseres Moduls bietet eine Plattform, um fachdidaktische Entwicklungen, Forschungsergebnisse zu Mehrjahrgangsklassen und Erfahrungen von Lehrpersonen gemeinsam zu diskutieren und über Unterrichtsentwicklung nachzudenken.

Wie die beiden Beispiele aufzeigen, profitieren die Studierenden von dieser Auseinandersetzung in jedem Fall, wenn auch auf unterschiedliche Art und Weise. Um auf den ersten Blick widersprüchliche Erwartungen zu vereinbaren – wie im Beispiel zum Textilen Gestalten – braucht es mehr Begleitung von Dozierenden, um mit dem Theorie-Praxis-Problem respektive den unterschiedlichen Vorstellungen von Unterricht produktiv umzugehen. Im Planungsbeispiel zur Mathematik konnten die Studentinnen an die Ausbildungsinhalte anknüpfen und mit den Vorgaben der Lehrperson weitgehend selbstständig planen.

Die am Modul beteiligten Lehrpersonen sind interessiert, Impulse für ihren Unterricht zu erhalten. Dies zeigen die Aufgabenstellungen, die sie für die Studierenden formulierten. Solche Formen der Zusammenarbeit mit dem Berufsfeld sind für unser Modul und für die Ausbildung äusserst gewinnbringend, denn nicht alle Ausbildungsinhalte können in den Praktika vertieft werden.

Im Austausch mit Praktikerinnen und Praktikern wird die Umsetzbarkeit der Inhalte geprüft. Nicht immer entsteht ein Theorie-Praxis-Problem, wie wir anhand der Erfahrungen in unserem Modul aufzeigen. Auch nach Abschluss der Ausbildung werden Studierende unterschiedliche Konzepte von Unterricht und unterschiedliche Vorstellungen von Umsetzbarkeit von Ausbildungsinhalten antreffen. Das Berufsfeld wird immer vielfältig und uneinheitlich sein. Die ehemaligen Studierenden sollen die in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen beim Berufseinstieg jedoch nicht einfach über Bord werfen, um in der «Praxis» zu bestehen.

Vielmehr sollen sie durch die Ausbildung befähigt sein, ihren Unterricht auf der Grundlage der Aus-

bildungsinhalte zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Bei der Präsentation ihrer Unterrichtseinheiten haben die Studierenden die Gelegenheit erhalten, für ihre Planungen einzustehen. Auf diese Erfahrungen sollen sie als Berufseinsteigende zurückgreifen können.

Im Modul «Unterricht an Mehrjahrgangsklassen» zeigen wir den Studierenden Möglichkeiten auf, wie Unterrichtseinheiten entsprechend der in der Ausbildung vermittelten (fach)didaktischen Diskussion jahrgangsübergreifend geplant werden können. Ein fachdidaktisch stimmiger, differenzierter Unterricht ist jedoch nicht nur in der Mehrjahrgangsklasse gefordert. Auch für den Unterricht in Jahrgangsklassen werden entsprechende Lernaufgaben propagiert und in der Ausbildung vermittelt.

Somit geht es im Modul nicht darum, dass die Studierenden etwas grundsätzlich Neues lernen. Vielmehr sollen sie das bisher Gelernte auf die Situation einer Mehrjahrgangsklasse übertragen, das Jahrgangsdenken überwinden und stärker von den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ausgehen. Diese «Botenschaft» ist bei den Studierenden angekommen. Die Dokumentationen der Planungen und die Diskussionen in den Modulsitzungen bestätigen dies.

Ursula Fiechter, [www.phbern.ch/ursula.fiechter](http://www.phbern.ch/ursula.fiechter), [ursula.fiechter@phbern.ch](mailto:ursula.fiechter@phbern.ch)  
 Ursula Arnaldi, [www.phbern.ch/ursula.arnaldi](http://www.phbern.ch/ursula.arnaldi), [ursula.arnaldi@phbern.ch](mailto:ursula.arnaldi@phbern.ch)

PHBern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe  
[www.phbern.ch/studium/studiengaenge/vorschulstufe-und-primarstufe](http://www.phbern.ch/studium/studiengaenge/vorschulstufe-und-primarstufe)  
 Brückenstrasse 73, 3005 Bern

## Literaturverzeichnis

- Adamina, M. (2010a). Mit Lernaufgaben grundlegende Kompetenzen fördern. In P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktik Naturwissenschaft 1.–9. Schuljahr* (S. 117–132). Bern: Haupt Verlag.
- Adamina, M. (2010b). Lernen begleiten, begutachten und beurteilen. In P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktik Naturwissenschaft 1.–9. Schuljahr* (S. 181–196). Bern: Haupt Verlag.
- Affolter, W., Amstad, H., Doebeili, M. & Wieland, G. (2009a). *Schweizer Zahlenbuch 5*. Zug: Klett und Balmer.
- Affolter, W., Amstad, H., Doebeili, M. & Wieland, G. (2009b). *Schweizer Zahlenbuch 5. Begleitband mit CD-ROM*. Zug: Klett und Balmer.
- Affolter, W., Amstad, H., Doebeili, M. & Wieland, G. (2010a). *Schweizer Zahlenbuch 6*. Zug: Klett und Balmer.
- Affolter, W., Amstad, H., Doebeili, M. & Wieland, G. (2010b). *Schweizer Zahlenbuch 6. Begleitband mit CD-ROM*. Zug: Klett und Balmer.
- Beck, E., Brühwiler, C. & Müller, P. (2007). Adaptive Lehrkompetenz als Voraussetzung für individualisiertes Lernen in der Schule. In D. Lemmermöhle, M. Rothgangel, S. Bögeholz, M. Hasselhorn & R. Waterman (Hrsg.), *professionell lehren – erfolgreich lernen* (S. 197–210). Münster: Waxmann.
- Becker, C. (2005). Alltagsdinge als Bildungsansatz. Ein Modell zur Kompetenzentwicklung auf der Basis Textiler Sachkultur. In E. Gaus-Hegnér & R. Mätzler Binder (Hrsg.), *Technisches und Textiles Gestalten. Fachdiskurs um Kernkompetenzen* (S. 50–71). Zürich: Pestalozzianum.
- Bieber, G. (2008). Zur Weiterentwicklung von FLEX. Veränderung der Aufgabenkultur. In K. Liebers, A. Prenzel & G. Bieber (Hrsg.), *Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts* (S. 138–146). Weinheim: Beltz.
- Carle, U. & Metzner, H. (2008). Projektentwicklungsbeurteilung zur Unterrichtsqualität der FLEX-Schulen auf der Basis exemplarischer Unterrichtsanalysen. In K. Liebers, A. Prenzel & G. Bieber (Hrsg.), *Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts* (S. 97–137). Weinheim: Beltz.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (1995). *Lehrplan Volksschule. Primarstufe und Sekundarstufe I*. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag.
- Forneck, H.J. (2009). Von der äusseren zur inneren Tertiarisierung – Entwicklungslinien der Professionalisierung. In H.J. Forneck, A. Düggeli, C. Künzli, H. Linneweber-Lammerskitten, H. Messner & P. Metz (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW* (S. 207–221). Bern: hep Verlag.
- Fraefel, U. (2012). Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(2), 127–152.
- Frei, S. & Carvalho, M. (2012). *Der Feuervogel. Dokumentation der Unterrichtssequenz mit altersdurchmischem Lernen im Textilen Gestalten eingereicht bei Frau Fiechter und Frau Arnaldi*. Bern: IVP PHBern.
- Freivogel, C. & Zahnd, H. (2012). *Lerneinheit Mathematik. Geometrie mit Quatern und Gitterplänen an einer Mehrjahrgangsklasse. Dossier zur Präsentation vom 25. April 2012 eingereicht bei Ursula Arnaldi und Ursula Fiechter*. Bern: IVP PHBern.
- Fuhrer, A. (2010). *Problemstellung. Formulieren einer Problemstellung. Dossier zur Vorlesung im Sommersemester von Andreas Fuhrer und Helen Rytz des Moduls TTG1: Fachdidaktik Profil MS, V-6*. Bern: IVP, PHBern.
- Gläser, E. (2007). Individuelles und gemeinsames Lernen in heterogenen Lerngruppen. In H. de Boer, K. Burk & F. Heinzel (Hrsg.), *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen* (S. 11–123). Frankfurt a.M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Gust, J. (2009). Der Feuervogel. *Russische Volksmärchen*. Moskau: Pro-gress.
- Laging, R. (2007). Altersmischung – eine pädagogische Chance zur Reform der Schule. In R. Laging (Hrsg.), *Altersgemischtes Lernen in der Schule* (S. 6–29). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Luginbühl, S. (2012). *Planungsauftrag Unterricht an Mehrjahrgangsklassen 4.3.2012*. Burgdorf: Primarschule Lindenberg.
- Marsolek, T. (2003). Empirische Studien zum jahrgangsübergreifenden Unterricht. In P. Heyer, U. Preuss-Lausitz & L. Sack (Hrsg.), *Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele* (S. 67–74). Frankfurt a.M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Müller, G.N., Röhr, M. & Wittman, E.C. (1997–2008). *Schauen und Bauen. Geometrische Spiele mit Quatern* (1. Spielbox). Leipzig: Ernst Klett Grundschulverlag.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2001). Einige Schlussfolgerungen für die Entwicklung der Lehrerbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 579–595). Chur: Rüegger.
- Stern, E. (2009): Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In K. Beck & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 335–364). Weinheim: Beltz Bibliothek.
- Wannack, E. (2009). *Altersgemischtes Lernen – pädagogische Erwartungen und empirische Befunde*. Referat gehalten anlässlich der 3. Pädagogischen Plattform: Lehren und Lernen in altersgemischten Klassen. Organisiert von der Schulinspektoren-Konferenz des Kantons Bern und dem Institut für Weiterbildung der PHBern, 25.08.2009.
- Wittmann, E.C. & G. Müller (2008a). *Schweizer Zahlenbuch 4*. Zug: Klett und Balmer.
- Wittmann, E.C. & G. Müller (2008b). *Schweizer Zahlenbuch 4. Begleitband mit CD-ROM*. Zug: Klett und Balmer.

## Bildnachweis

Titelseite:

*Managing good ideas* © Helder Almeida, *Abstract Alphabet on white background # Vector* © puckillustrations, *Bildung* © fotomek – Fotolia.com

Seite 2: *lehrerin in der grundschule* © contrastwerkstatt, *Schülerinnen* © Woodapple, *Gesprächskreis* © Christian Schwier, *Stuhlkreis* © Christian Schwier – Fotolia.com,

Seite 3: *Managing good ideas* © Helder Almeida – Fotolia.com

Seite 4: *Kinder malen in der Grundschule* © Christian Schwier – Fotolia.com

Seite 7: *Fröhliche Kinder in der Grundschule* © Christian Schwier – Fotolia.com

Seite 8/10/12/13: Fotos © U. Arnaldi, U. Fiechter

Seite 12: *book notebook textbook white blank paper template* © picsfive – Fotolia.com